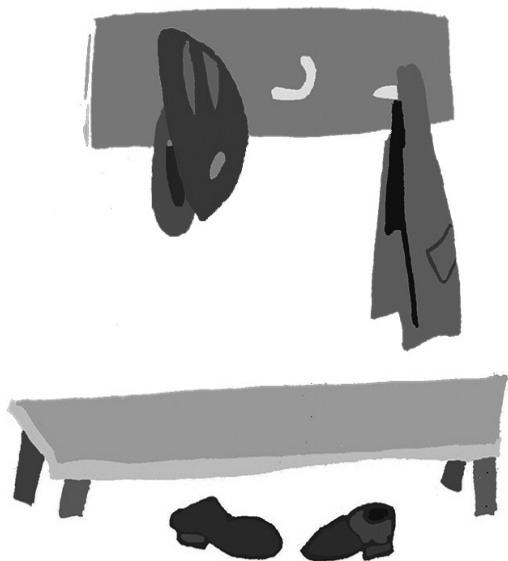




EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS:
INTERVENIR EN SITUACIONES COMPLEJAS
CONVIVENCIA, ACOMPAÑAMIENTO Y CUIDADOS

DANIEL KORINFELD

Daniel Korinfeld es licenciado en Psicología y magíster en Salud Mental Comunitaria. Junto a su actividad clínica como psicoanalista de adolescentes y adultos se ha desempeñado en el ámbito de las instituciones educativas, los equipos técnicos y de orientación escolar trabajando en torno a las problemáticas de la infancia y la adolescencia. Realiza tareas de acompañamiento y asesoramiento en instituciones educativas, equipos de salud mental y servicios locales de protección de derechos de niños, niñas y adolescentes. Es profesor de la maestría y del doctorado en Salud Mental Comunitaria (UNLa) así como profesor invitado de posgrado en diversas universidades e instituciones de formación e investigación. Fue co editor y director de la revista Ensayos y Experiencias hasta 2004. Codirige Punto Seguido, espacio de intercambio y formación en salud y educación. Coordina con Graciela Frigerio los Ateneos de Pensamiento Clínico sobre las instituciones. Entre sus últimas publicaciones coordinó la trilogía sobre los oficios del lazo junto a Graciela Frigerio y Carmen Rodríguez: *Trabajar en instituciones: los oficios del lazo; Saberes de los umbrales: Los oficios del lazo y Las instituciones saberes en acción. Aportes para un pensamiento clínico* (Noveduc, 2017, 2018 y 2019).



EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS:
INTERVENIR EN SITUACIONES COMPLEJAS
CONVIVENCIA, ACOMPAÑAMIENTO Y CUIDADOS

EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS:
INTERVENIR EN SITUACIONES COMPLEJAS
CONVIVENCIA, ACOMPAÑAMIENTO Y CUIDADOS

DANIEL KORINFELD



Korinfeld, Daniel

En las instituciones educativas : intervenir en situaciones complejas. Convivencia, acompañamiento y cuidados / Daniel Korinfeld ; ilustrado por Miguel Repiso. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Ministerio de Educación de la Nación, 2020. 110 p. : il. ; 17 x 11 cm. - (Biblioteca Devenir Docente ; 4)

ISBN 978-950-00-1379-6

1. Pedagogía. I. Repiso, Miguel, ilus. II. Título.
CDD 370.158

Ministro de Educación

Dr. Nicolás Trotta

Jefe de Gabinete

Dr. Matías Novoa Haidar

Directora Ejecutiva del INFoD

Dra. Mercedes Leal

Directora Nacional de Fortalecimiento del Sistema Formador

Lic. Julia Saldaño

Directora Nacional de Desarrollo Profesional e Investigación

Dra. Ana Laura Pereyra

Coordinadora de gabinete INFoD

Lic. Eva Fontdevila

BIBLIOTECA DEVENIR DOCENTE

Equipo Editorial

Coordinación de biblioteca: Nicolás Arata y Eva Fontdevila

Corrección de estilo: María Fernanda Pampín

Dirección de arte y diseño: Pablo Amadeo

Ilustración: Rep



Argentina **unida**



ÍNDICE

Introducción Devenir docente como búsqueda esperanzadora Nicolás Trotta	11
Nota editorial Mercedes Leal	15
Prólogo Una escuela que sabe acompañar Nicolás Arata	19
Estar en pandemia	27
¿Salud mental?	37
El epicentro en la cabeza de cada uno	43
Afectados y no víctimas. Marcas y no secuelas	51
Violencias encadenadas	57
Acompañar al otro en su desamparo	63

No podemos entrar los dos en los zapatos de uno	69
Un banco de madera	75
“Es por su bien” / “Es por tu bien”	81
Judicialización. Espectacularización. Viralización	87
¿Necesitamos héroes y heroínas?	97
Interrogantes que quedan abiertos y no conviene clausurar	103
Reconfigurar el problema	109
Tiempos por venir: Recibir lo que no se espera	119
Referencias	124

Devenir docente como búsqueda esperanzadora

La matriz de la esperanza es la misma de la educabilidad del ser humano: lo inacabado de su ser, de lo que se hizo consciente. Sería una contradicción grosera si, inacabado y consciente de estar inacabado, el ser humano no se insertara en un proceso permanente de búsqueda esperanzadora. Este proceso es la educación.

PAULO FREIRE, “Educación y esperanza” en
Pedagogía de la indignación.

Devenimos por nuestro carácter de inacabados e inacabadas. Devenimos porque estamos inmersos en un proceso vital, porque nos hallamos insertos en un movimiento de despliegue continuo que es social e individual. Devenimos porque nos encontramos en camino de un llegar a ser que, a cada paso, nos enfrenta con nuestra capacidad para conservar y al mismo tiempo para transformar eso que ya somos. Por eso, “ser” docente no se puede entender como una sustancia detenida y acabada. Eso simplemente no parece algo posible. “Ser” docente es más bien el “estar siendo” de

una tarea esperanzada y esperanzadora para con nosotros y para con los otros, como lo recuerda la cita de Paulo Freire.

La biblioteca digital *Devenir Docente* que hoy estamos presentado no es sólo un espacio de lectura, es una invitación a encontrar ideas, trazos, indicios, preguntas, experiencias para reflexionar sobre los procesos de formación, para indagar sobre los modos en que las dimensiones institucional, cultural, pedagógica, social, psicológica intervienen en los procesos de enseñanza, cómo ellas se pliegan sobre la práctica docente volviéndola un elemento fundamental en los procesos de transmisión y aprendizaje, de qué manera esas dimensiones y en qué sentido nuestras propias representaciones y la de nuestros estudiantes hacen de la práctica docente algo a la vez complejo y problemático.

Por lo tanto, los estamos convidando también a pensar nuevos escenarios en la relación entre la educación y el mundo digital, a analizar en qué sentido y de qué formas nuestro devenir docente se ve atravesado e interpelado por los cambios epocales que estamos viviendo.

La biblioteca *Devenir Docente* se inserta así en el conjunto de políticas que toman como punto de partida el reconocimiento de los saberes docentes y de su trabajo en tanto tarea intelectual, colectiva, diversa, contextualizada y comprometida con el derecho a la educación.

Forma parte de las políticas de un Estado presente y activo, orientado a la reconstrucción de un país para todos y todas. Un Estado decidido a orientar sus esfuerzos al fortalecimiento de los mil rostros del sistema educativo y la trama comunitaria que hace viable enseñar y aprender. Porque no hay educación posible sin una red de políticas públicas que la coloquen como razón de sus esfuerzos y principal motivo de sus desvelos: la defensa de la escuela pública y de la tarea docente como herramientas contra las desigualdades de nuestra sociedad, para la ampliación de derechos y para el fortalecimiento de la democracia.

Desde el Ministerio de Educación esperamos que el acceso gratuito a los documentos de la biblioteca *Devenir Docente* contribuyan

no sólo a poner en valor y en circulación el conocimiento educativo y pedagógico que producen nuestros docentes e investigadores, sino que ellos nos animen también a imaginar esperanzadamente entre todos y todas nuevos modos de hacer escuela.

NICOLÁS TROTTA

MINISTRO DE EDUCACIÓN

Nota editorial

Editar una colección de libros sobre temas pedagógicos es una enorme satisfacción y un gran desafío. Implica colocar en el centro de la política de formación docente algunos asuntos que nos atraviesan y nos interpelan. Así también, animarnos a dejar plasmadas ideas, preguntas y propuestas de cara a un escenario incierto, apostando a un futuro cercano donde estas reflexiones sean consultadas por quienes se están formando como educadores/as y por docentes con trayectoria en el campo.

Devenir Docente reúne aportes de intelectuales, especialistas, investigadores e investigadoras del quehacer educativo que desde diversas disciplinas, enfoques y experiencias, han producido generosamente reflexiones para este proyecto.

Las series Docentes, Aulas, Políticas, Escuelas y Derechos constituyen en conjunto un recorrido que dialoga con las necesidades de formación que advertimos en los primeros meses de gestión al frente del INFoD, un organismo querido y respetado por la docencia argen-

tina por la calidad de sus propuestas y de sus aportes permanentes a la jerarquización del Sistema Formador y de los profesionales de la enseñanza.

El contexto de pandemia interpeló a cada docente, pero también a las políticas públicas y sus organismos. Fue indispensable que cada maestro/a, profesor/a, directivo/a, auxiliar, así como las familias, los niños, niñas y jóvenes se adecuaran a nuevas modalidades de relación, de aprendizaje y vínculos con el sistema educativo. Debimos aprender juntos/as, asumir nuestras propias dificultades, construir nuevas maneras de gestión, experimentar novedosas herramientas pedagógicas y territorios desconocidos. El compromiso ético y político de la docencia, cifrado en una trayectoria de 150 años de magisterio y de escuela pública, permitió afrontar el desafío de sostener la continuidad pedagógica, con oficio e idoneidad.

Para acompañar este tiempo tan inédito y desafiante desde el INFoD, construimos líneas de política de formación docentes que colocan el trabajo de los/as educadores/as en el centro de las reflexiones y de

las acciones. El fortalecimiento de la red de 1.000 campus virtuales de ISFD a lo largo y ancho del país, la capacitación y la formación en saberes necesarios para enseñar en entornos virtuales, Jornadas Nacionales de Formación Docente, la Semana Federal de Formación Docente para el retorno a la presencialidad, una serie de producciones audiovisuales y sonoras orientados articular nuestra historia con los desafíos del presente, fueron alguna de ellas.

La colección de libros que estamos presentando complementa dichas políticas. Los/as autores/as invitados/as, con esmero y convicción abren caminos a los saberes generados en este tiempo, colocando en el centro de la reflexión las vivencias, experiencias y escenas pedagógicas de las y los docentes argentinos.

Los invitamos a recorrer cada uno de los volúmenes con la expectativa de que una lectura atenta aporte saberes necesarios a la formación docente.

DRA. MERCEDES LEAL
DIRECTORA EJECUTIVA INFOD

Una escuela que sabe acompañar

Máquina de enseñar, segundo hogar, fábrica de ciudadanos, templo del saber, enseñadero... La escuela fue llamada, calificada y descalificada de tantas formas como roles y funciones se le han atribuido. La novedad que trae el ensayo de Daniel Korinfeld pone de relieve un asunto que, en los últimos tiempos, ha cobrado una renovada importancia: pensar la escuela como espacio de cuidado. Desde ese enfoque, este trabajo ilumina recodos de la institución escolar a partir de aportes teórico-prácticos elaborados en el marco de y en los cruces del campo de la salud mental (un concepto –vale la pena mencionarlo– que es objeto de debate), especialmente de aquellos saberes y prácticas que pueden desplegarse frente a situaciones de emergencia.

Pensar la escuela desde un enfoque comunitario “tiene como objetivo central –señala Korinfeld– activar el potencial de protección de cuidados de cada comunidad a través de las tramas y redes que ha podido

y puede construir”. Dicho de otro modo: este enfoque apela a las capacidades que podemos desplegar como comunidad para hacer lugar a lo que de otro modo no tiene lugar; para construir alternativas frente a la intemperie y forjar un hacer en común ante lo que se nos presenta como lo ya establecido o lo inexorable.

Las capacidades a las que apela este ensayo no apuestan a arranques de buena voluntad o esfuerzos individuales; más bien convocan al involucramiento y a la construcción de espacios y dinámicas de trabajo en reciprocidad y corresponsabilidad (especialmente frente a lo inédito de los desafíos que enfrentamos, con su incesante cuota de desconcierto y desequilibrio); llama a construir acuerdos colectivos, a recuperar el valor de la palabra y a trabajar de otros modos la representación misma del desacuerdo.

La otra cara de la moneda –como suele suceder– nos devuelve una preocupación compartida: la tan alarmante como decepcionante forma en que algunos adultos y algunas familias establecen vínculos con las escuelas (instados, en ocasiones, por el uso distorsion-

ado que algunos medios hacen de situaciones conflictivas surgidas en, y en torno a, la institución escolar). Como si la judicialización de las situaciones y los conflictos fuesen la única vía para la resolución de los conflictos “degradando –concluye Korinfeld– otras formas de resolución entre los sujetos en las instituciones, un debilitamiento de la confianza en la palabra y el diálogo como vía privilegiada para tratar los problemas”.

Korinfeld identifica y talla bien los efectos psíquicos que desatan las grandes crisis sociales, advirtiéndolo que –más allá del contenido dramático del suceso o de la intensidad con la que se expresa– lo que estas generan es la imposibilidad de su significación. El efecto que desata se puede medir en desamparo simbólico y en una creciente percepción de indefensión. Acontecimientos como el que estamos atravesando –de un origen tan súbito como colosales son sus alcances– desquician el conjunto de nuestro modo de vida, interrumpen las relaciones sociales, alteran nuestros mundos simbólicos, jaquean nuestras rutinas emocionales. Son “experiencias desnudas” que –dice Ko-

rinfeld apelando a Silvia Bleichmar- nos recuerdan que el epicentro del terremoto no es solo un lugar geográfico, sino que se encuentra en la cabeza de cada uno. Vale la pena recordar también –en su invocación a la gran psicoanalista y ensayista que fue Silvia Bleichmar- que precisamente por eso “no podemos enfrentarnos a las condiciones de existencia cada uno por separado”.

Así como hay que identificar las modalidades en las que cada sujeto afronta un acontecimiento crítico, hay que recordarnos que no existe una única receta para hacer frente a las situaciones traumáticas y acompañar situaciones de angustia. Un ejemplo tan drástico como ilustrativo. En *Formas breves* Ricardo Piglia narra cómo James Joyce intentó –sin éxito- ayudar a su hija Lucia a enfrentar una enfermedad mental que terminó con su vida en 1962. Joyce –rememora Piglia- nunca quiso admitir que su hija estaba enferma y trataba de impulsarla a salir buscando en el arte un punto de fuga. Lucia escribía, Joyce la leía, pero la escritura la colocaba cada vez más en situaciones difíciles e irreversibles. Fue entonces cuando Joyce decide consultar

a Carl Jung, que tenía su consultorio cerca de donde vivía el escritor. “Acá le traigo los textos, y lo que ella escribe es lo mismo que escribo yo”. En aquel momento, el autor del Ulises estaba escribiendo el *Finnegans Wake*, un texto totalmente psicótico. Ante la evidencia, Jung le contestó: “Pero allí donde usted nada, ella se ahoga”.

Este ensayo es un llamado a potenciar nuestras capacidades de escucha, de disponibilidad y de conexión con los otros. Una convocatoria a construir lazos comunitarios que apuesten más a la construcción de tramas de cuidados que a la epopeya; más a la contención comunitaria que al gesto heroico. En diálogo con Ignacio Lewkowicz y Elena de la Aldea, Korinfeld trae a cuento la figura de la “subjetividad heroica”, la imagen del “salvador ante la catástrofe”, un modo de hacer que cree saber de antemano lo que hay que hacer poniendo en juego una acción siempre individual, desactivando la potencia de hacer de los demás integrantes del colectivo.

Por el contrario, este ensayo plantea la necesidad de abrir un pliegue en ese tiempo que nos permita pensar. “Y pensar es pensar

junto a otros en torno a problemas comunes, pensar junto a quienes traen, forman parte o participan de otra manera de la situación problema”. No se trata de pensar lo mismo sino de pensar en común, de activar sensibilidades y disponerse a la escucha, para hacer en la escuela vida en común, para hacer de la escuela la casa de los comunes.

NICOLÁS ARATA
COORDINADOR EDITORIAL

Referencias

- Bleichmar, Silvia (2006). *No me hubiera gustado morir en los 90*. Buenos Aires: Taurus.
- Piglia, Ricardo (2000). *Formas breves*. Buenos Aires: Anagrama.

Estar en pandemia

Devenir docente entre otras cuestiones parece aludir a un oficio que está siempre en transformación, en el que los tiempos de la formación y el sendero de la experiencia se anudan, en el que no se puede interpretar el presente que hace al oficio sin atender a su pasado, leerlo desde las preguntas y necesidades del presente, sus tensiones y sus urgencias, desde sus interrogantes, disputas y desafíos. Y entre determinaciones, condiciones y azar también el presente, la tarea de todos los días, se configura parte de un futuro común.

Ese futuro nunca es sin sus contingencias y tropiezos que no faltan, ni son sencillos de atravesar, hoy estamos en esa zona, y no es posible pensar sobre ciertos temas sin hacerlo de un modo situado. La situación de pandemia entre otras cuestiones nos muestra en toda su intensidad el creciente grado de complejidad de nuestro mundo, de la vida colectiva, de las prácticas sociales; y ya se ha dicho, pero lo subrayamos una vez más: evidencia fragilidades y desigualdades. Desde la complejidad de este presente –con su reciente

historia— nos proponemos pensar acerca de las intervenciones en situaciones problemáticas en las instituciones educativas.

Conocemos las nuevas demandas que se presentan en las instituciones educativas, los obstáculos de distinto orden para llevar adelante la tarea de educar. Un desafío permanente que requiere de todos los actores sociales involucrados hacer visible y atender un conjunto de dimensiones interrelacionadas que hacen a la vida en común.

El escenario social global actual nos plantea problemas cuyo análisis nos orienta en el abordaje de ese conjunto de situaciones complejas que interfieren, alteran, dislocan en distinta medida, según cada caso, el cotidiano escolar. Situaciones de violencia, de acoso entre pares, violencias de género o vinculada a problemáticas interculturales, estigmatizaciones y segregaciones, violencias que involucran a adultos, violencia hacia los docentes son algunas de las situaciones a las que nos referimos. Cada vez es más frecuente también la emergencia de lo que denominamos más específicamente urgencias subjetivas, situaciones que expresan

un intenso sufrimiento psíquico de los individuos involucrados (crisis subjetivas, conductas autolesivas, situaciones de suicidio). Situaciones que son de alto impacto para todos y que hacen necesario pensar abordajes pertinentes al marco educativo desde una perspectiva institucional, evitando la patologización de los sujetos, garantizando la protección de los derechos de niñas, niños y adolescentes. Al mismo tiempo teniendo presente la necesaria preparación, el cuidado y la contención de los educadores que se encuentran con esas situaciones. Y el trabajo en corresponsabilidad con profesionales del campo de la salud, la salud mental y otras instancias y actores de la comunidad.

En el contexto actual se resignifica una frase que bajo ciertas circunstancias se escucha, se dice, se expresa en el cuerpo de maestros, de directivos, de profesores o de asesores: “no estamos preparados para esto”, algo que hemos intentando elucidar e interrogar y que hoy aparece en su expresión más plena. Se podía entrever en esa frase dicha, entredicha o callada tanto un aire de justificación o de excusa ante una

dificultad o un obstáculo para pensar e intervenir en determinadas situaciones. O un argumento que fuera un punto de apoyo, una suerte de autoconvencimiento de que todos los tiempos nuevos han sido difíciles y opacos para ser comprendidos y traen situaciones nuevas e impactantes. Quizás sea un escalón para tomar aliento, un descanso para recuperar el aire, la respiración que se corta o entrecorta cuando percibimos que algo se sale de cauce. Son argumentos entramados en un conjunto de afectos capaces de configurar climas grupales e institucionales: desazón, decepción, miedo, nostalgia, tristeza, desgano, fastidio, irritación, hostilidad, impotencia, angustia. En la frase se articulan y condensan diferentes registros de la vida cotidiana de los educadores que aluden a lo percibido como inesperado, sorprendente, incierto o extremo.

Tiene que ver con afrontar problemas que se presentan como inéditos ante los cuales la experiencia acumulada no nos ofrece líneas de pensamiento y de acción. Con situaciones y hechos de un alto grado de intensidad afectiva: sujetos vulnerabili-

zados, conflictos soterrados o poco visibilizados que estallan repentinamente, escenas exhibidas sin pudor, comportamientos agresivos y violencias en acto. Tiene que ver con lo descarnado de muchas de esas escenas, sin mediaciones, ni velos, en las cuales no es sencillo descifrar sus sentidos. La frase dice de determinadas condiciones de existencia de niños, de adolescentes y familias en sus modos de relación con lo escolar que nos desconciertan y desequilibran los modos habituales de hacer y cuestionan todo lo que podíamos imaginar para lo que sí estábamos preparados para recibir. Percibimos los desfases entre nuestras expectativas, las idealizaciones que son inherentes a todo oficio, la formación práctica, las herramientas recibidas en la formación disciplinaria, lo que fuimos tomando de la experiencia individual e institucional acumulada, lo que descubrimos en lo que la intensa marea de la vida cotidiana escolar nos trae cada vez.

Pero resulta evidente la falta de preparación para una pandemia global, aunque quizás confundimos lo esperable, o incluso lo imponderable con esa primera impresión

de que no contamos con ninguna herramienta para afrontar lo que no esperábamos.

Las condiciones que el presente trae nos abre la puerta para compartir algunos aportes teórico-prácticos que fundamentan las acciones en salud mental en las situaciones de emergencia. Veremos en qué medida ese recorrido por conceptos, criterios y orientaciones nos ayuda a la hora de pensar algunos aspectos de las intervenciones en la diversidad de situaciones complejas que atravesamos en la “normalidad” de la vida escolar, y las comillas nos sugieren interrogantes tanto respecto de lo que considerábamos normal como de las transformaciones del tiempo por venir, interrogantes que quedarán abiertos.

A diferencia de otras situaciones de emergencia humanitaria, así la denominan los organismos de salud internacionales, la pandemia de enfermedad por coronavirus (COVID-19) desde el punto de vista del conocimiento plantea una tensión particular, nos referimos a la provisoriedad de lo que se sabe sobre el funcionamiento y contención del mismo, algo que está en un movimiento permanente en el transcurso de la crisis. Es

un saber precario en constante reelaboración, la inestabilidad del conocimiento, de las informaciones aunque tiendan a avanzar y a consolidarse en el dominio médico y sanitario constatamos que genera zozobra y temor, vemos que el miedo tiene que ver con lo que no se sabe aún pero al mismo tiempo con lo que ya se sabe, su veloz disseminación y tasa de letalidad. A diferencia de la mayoría de las catástrofes (epidemias focalizadas, terremotos, tsunamis, incendios, explosiones y fugas en plantas nucleares, situaciones de guerra y posguerra, hechos de terrorismo, graves sequías y hambrunas) su carácter global implica algo fundamental: no hay exterioridad posible a la emergencia, todos estamos bajo el efecto y las condiciones que genera esta situación. Un primer elemento entonces es que esta diferencia es relevante, porque como sabemos, para poder intervenir en una situación que requiere diferentes tipos de ayuda se torna necesario cierto grado de distancia de la situación. Hablamos de tomar distancia, una distancia óptima necesaria que nos permita paradójicamente aproximarnos para tomar contacto

y calibrar nuestras acciones. Siempre es un interrogante el modo en que se construyen grados de exterioridad o distancia “afectiva” para poder intervenir. Esa distancia se busca, se fuerza también recurriendo a otras instancias profesionales o equipos que acompañen nuestra tarea en la crisis. Un segundo elemento, el esclarecimiento sobre lo que sucede en cada momento, el manejo de la información, la modalidad de la comunicación y las explicaciones y los sentidos que se generan y circulan son fundamentales para el procesamiento colectivo y el de cada quien en una situación compleja.

¿Salud mental?

Acudir a quienes han intervenido y vienen investigado desde el campo de la salud mental sobre las situaciones de catástrofes y sus efectos puede que nos deje algunas enseñanzas, referencias y criterios para el tema que nos convoca. El enfoque comunitario apuesta, tiene como objetivo central activar el potencial de protección de cuidados de cada comunidad a través de las tramas y redes que ha podido y puede construir.

Pero detengámonos ahora en el nombre “salud mental” que con razón suele hacernos “ruido” en tanto el punto se entrecruza con los problemas que hoy nos convocan. ¿A qué se refiere? ¿Hay una salud mental definida para todos? ¿En qué consistiría? ¿En qué parámetros de normalidad se basa? ¿Acaso existe un consenso en el campo llamado “psi”, el de las psicologías, de las psiquiatrías y de las distintas corrientes del psicoanálisis? La noción de salud mental a la que nos referimos ha sido y es objeto de debate como lo son todos los campos de problemáticas y prácticas. Hace algo más

de sesenta años ha sufrido un conjunto de transformaciones profundas que abrieron nuevas maneras de pensar la psicopatología, de concebir la locura y, por tanto, la normalidad y las formas instituidas de tratar el padecimiento mental, de incorporar a otras disciplinas en su hacer y generar otras formas de abordaje. La enfermedad dejó de ser “el objeto de la salud mental” y un conjunto de problemáticas humanas se visibilizaron en sus grados de sufrimiento y malestar. Este enfoque crítico supone un replanteo profundo de los problemas de salud y salud mental en el que el individuo deja de estar en el centro de modo único y exclusivo y se va revalorizando la dimensión social y comunitaria. Es un proceso que trajo cambios teóricos conceptuales y nuevas prácticas que han impulsado diferentes actores y grupos de la comunidad, un ejemplo es lo que se conoce como lucha antimanicomial, una perspectiva de derechos y modos de pensar el lazo social que, en el caso de Argentina, ha tenido sus avances y retrocesos. Vale la pena subrayar en este sucinto relato sobre el campo de la salud mental que coexisten

en la actualidad una diversidad de concepciones y prácticas en el tratamiento de las problemáticas subjetivas y psicosociales, algunas incluso antagónicas entre sí. Que los avatares y tensiones que sufre en su relativamente breve historia debemos pensarlos en relación con aspectos históricos, económicos, políticos y culturales que acaecieron en diversos contextos internacionales, nacionales, incluso locales y que, por tanto, ha sido y es un espacio de disputa social que conlleva resistencias de distinto orden.

Si nos detuvimos en este punto, si a paso veloz atravesamos por esta zona algo extranjera al campo de la pedagogía es, por una parte, para constatar cómo en cada campo específico algunas denominaciones tienen sus ambigüedades producto de una historia y, por otra, cómo coexisten con mayor o menor fricción perspectivas diferentes, lo sepan o no quienes adscriben o se sienten identificados a las mismas y son siempre campos plenos de tensiones y en constante reconfiguración. Las observaciones y ambigüedades que expresan un nombre y cierta batalla por las palabras y nociones, así como

la diversidad de posiciones y antagonismos en los campos disciplinares, profesionales, de saberes y prácticas solicitan una actitud activa y alerta de nuestra parte ante lo que se pretende legitimar automáticamente como posición científica única.

El epicentro en la cabeza de cada uno

Es importante diferenciar las múltiples y diversas huellas que deja una situación crítica en cada individuo de lo que es su eficacia traumática, es decir, que efectivamente genere traumas psicológicos, por eso es necesario recurrir a la noción de “trauma” y “lo traumático”. Insistimos en que siendo conceptos ajenos al campo educativo pueden ser de utilidad como puntos de referencia para este tiempo que estamos atravesando, por eso haremos un recorrido sumario por el tema. Más de ciento cincuenta años lleva la noción de trauma en sus formulaciones, en sus definiciones, descripciones, debates y polémicas. Una definición freudiana inicial del trauma alude a una experiencia tal que en un lapso breve de tiempo produce un aumento de excitación al aparato psíquico que dificulta su resolución inmediata o su tramitación psíquica generando trastornos persistentes para el sujeto (Freud, 1973 [1917]). En esta definición es la magnitud de la excitación lo que produce un efecto desestructurante. Las neurosis traumáticas son aquellas en las que

los síntomas son consecuencias de un impacto emotivo vinculado a una amenaza a la vida o a la integridad del sujeto o de otros (pesadillas, repetición del hecho traumático, angustia automática con compromiso somático y neurovegetativo –palpitaciones, ahogos, cólicos, sudoración, etc.-).

Sobre esta base se han edificado distintas líneas respecto de la conceptualización del trauma, una de ellas la que se orienta por la Asociación Americana de Psiquiatría (APA), que en sus versiones del DSM III, IV y V (revisión del Manual Diagnóstico y Estadística de las perturbaciones mentales) definen los desórdenes post-traumáticos PTSD (Post-traumatic Stress Disorder). Sin profundizar en las distintas vertientes, sus diferencias y polémicas, subrayamos ahora que en lo traumático se pone en juego un incremento de energía en el aparato psíquico, en otros términos, podemos formularlo como la incapacidad de dar cuenta simbólicamente de ese incremento. No es el contenido dramático del suceso ni su intensidad, sino la imposibilidad de su significación. El efecto es el desamparo simbólico y una percepción de

indefensión absoluta. Hay un intento de inscripción y simbolización del exceso del trauma. Las posibilidades del sujeto y los efectos más o menos duraderos y patógenos tendrán que ver con las posibilidades y modalidades de cada quien para resignificarlo con posterioridad, en un segundo tiempo. Entonces ni toda situación desestabilizante provoca una disfunción psíquica ni toda disfunción que presenta síntomas psíquicos, físicos y o neurovegetativos característicos de lo traumático –como los que anteriormente mencionamos– proceden de un evento de este tipo (Benyacar y Lezica, 2005).

47

También se utiliza la noción de “situación traumática” (Kordon y Edelman, 2005) en lugar de trauma para romper con la idea de que se trata exclusivamente de un episodio aislado. Hablar de situación traumática también sugiere la ausencia de linealidad causa-efecto entre situación traumática y efectos en el psiquismo, es decir, en la misma línea de lo que venimos afirmando, que no necesariamente una situación traumática genera patología psíquica, ni lo traumático tampoco se reduce

a un fenómeno exclusivamente de carácter agudo, un hecho específico aislado en un tiempo corto que produce un impacto psíquico al ser desbordado el sujeto por la intensidad de los estímulos que genera el hecho. Al no reducirse a un episodio aislado, alude a distintas experiencias subjetivas que se despliegan en períodos de tiempo más extensos que pueden ser potencialmente traumáticas. Deprivaciones físicas y afectivas, separaciones de los padres, reclusiones en colegios o asilos, hospitalizaciones o migraciones pueden constituirse en una serie de acontecimientos parciales con poder traumático y cuya eficacia traumática no solo es capaz de prolongarse en el tiempo de manera activa sino que puede expresarse de modo subclínico, es decir, emerger mucho tiempo después del período en el que se desarrolló la situación (Grinberg y Grinberg, 1996).

Quienes trabajaron e investigaron los traumatismos de guerra y el impacto subjetivo de las catástrofes han propuesto un término nuevo: “lo disruptivo”. Según Benyacar (2003) lo disruptivo será todo

evento o situación con la capacidad potencial de irrumpir en el psiquismo y producir reacciones que alteren su capacidad integradora y de elaboración. En la línea de lo anterior una situación disruptiva entonces porta un potencial traumatizante; de este modo adquiere otra relevancia el modo singular en el que cada quien afronta esa experiencia que efectivamente altera, conmueve, desregula, desestabiliza su presente. El cambio de nominación, situación traumática por situación disruptiva deja la noción de lo traumático para lo efectivamente alterado, conmovido, desregulado, desestabilizado en el sujeto. En otros términos lo expresaba una psicoanalista que mucho ha contribuido a pensar las problemáticas psicosociales en general y aquellas que específicamente hacen a los contextos educativos, Silvia Bleichmar (2010) decía que el epicentro del terremoto no es solo un lugar geográfico, sino que se encuentra en la cabeza de cada uno, el lugar donde se establecen los detonadores para la constitución del conflicto psíquico, y agregaba que esos detonadores no se

producen en la realidad, o entre el yo y la realidad, sino que se producen a partir de la forma en que la realidad ingresa en el interior del sujeto psíquico y con lo que allí va a encontrar.

Afectados y no víctimas.
Marcas y no secuelas

Es decir, que la problemática del trauma está vinculada no solo al monto desestructurante del estímulo, sino al sentido que este adquiere para cada persona y a la posibilidad que cada quien tiene de encontrar y mantener apoyos adecuados para el psiquismo. Y aquí viene otro aspecto significativo que queremos destacar y es que tanto el sentido individual del trauma como la posibilidad de obtener apoyos adecuados están en relación con el procesamiento social de la situación traumática.

Haber atravesado situaciones disruptivas (accidentes, situaciones de violencia y otras situaciones en la vida familiar, institucional o comunitaria) produce una serie de efectos subjetivos que no deberían psicopatologizarse, del mismo modo que un duelo es una respuesta esperable ante una pérdida. Nos interesa poner el énfasis en las modalidades en las que cada sujeto afronta determinada situación o conjunto de acontecimientos críticos y en sus posibilidades de significar y simbolizar esas experiencias.

Insistimos en este punto de gran interés para el campo educativo en que las posibilidades de cada sujeto de buscar y obtener apoyos adecuados están en relación con el procesamiento social de lo acontecido (Edelman y Kordon, 2005) y esto indudablemente incluye a la escuela.

El procesamiento social de lo acontecido tiene que ver, aunque no exclusivamente, con el quehacer institucional. Los modos en las que se piensan y se acompañan las distintas situaciones complejas desde la institución y sus actores permite, facilita, obstaculiza la elaboración subjetiva de la situación disruptiva, o puede revictimizar a quien ha sufrido una experiencia dolorosa.

Entonces si cada sujeto tiene diversos modos de enfrentar ese acontecimiento, la neurosis traumática (o traumatización) no es un efecto lineal y no depende necesariamente de alguna característica intrínseca de lo ocurrido, no es externa al sujeto, por eso hablaremos de lo potencialmente traumático. De este modo se destaca que cada sujeto es capaz de elaborar, de integrar las difíciles situaciones que tiene que vivir, de desplegar

sus potencias, sus posibilidades de resistencia. No es pasivo, ha sido víctima de una situación, pero no está victimizado ni se victimiza, recupera un lugar activo, un sujeto que sufre no es un sujeto necesariamente traumatizado por lo vivido, un sujeto que atraviesa un duelo es un afectado, no una víctima, es capaz de curar sus dolores, convivir con sus cicatrices, registrar el mayor o menor grado de libertad que tuvo o que tendrá respecto al acontecimiento que se trate. En esa misma dirección, proponemos nombrar como situación disruptiva a lo que se denominaba trauma o situación traumática, hablar de afectados, ya no nombrarlos como víctimas; nombrar como marcas y no secuelas a los efectos singulares de una emergencia, ya que secuelas connota el tono peyorativo de una minusvalía mientras marca rescata la dimensión polivalente de la experiencia dolorosa sin anticiparse a las formas que va a tomar en cada caso (Viñar, 1993).

Violencias encadenadas

En algunas situaciones específicas (abusos sexuales y otras situaciones de violencia) la presencia constante de los factores de retraumatización y los diferentes tipos de respuesta social constituyen la trama en la cual se expresan las diferentes respuestas individuales frente a lo traumático. Si nos detenemos a revisar las situaciones de violencias de diferente orden vamos a observar que suelen estar ligadas como eslabones de una cadena. Una cadena que conecta la calle y la casa, la esfera pública y el espacio doméstico. Las dificultades para la convivencia, el aumento y visibilización de la violencia denominada social, la violencia interpersonal, violencias entre grupos, barrios o “esquinas”, violencia de género, violencia en las parejas jóvenes, abuso sexual y maltrato o situaciones de violencia criminal: todas ellas erosionan la confianza y la seguridad que requieren los niños, niñas y adolescentes para su tarea de crecimiento. Distintas situaciones denotan violencia simbólica que se ejerce desde las instituciones; en muchas ocasiones, en las escuelas, cuando

llevan adelante prácticas de discriminación y segregación forman parte de estos eslabones. En esta concatenación de violencias o cadena de violencias (Auyero y Berti, 2013) las acciones y omisiones del aparato estatal tienen su lugar. En las situaciones de violencia institucional ejercida por agencias estatales, además de terribles consecuencias concretas, hay que contar los efectos que produce en los jóvenes la distorsión de los roles y funciones de los adultos y sus instituciones cuando los agentes y los espacios que deben cuidar y proteger pervierten esa función. Situaciones en las que las desigualdades se verifican una vez más.

En cualquier comunidad, vivir en condiciones de violencia crónica afecta la salud psíquica y física de sus habitantes. Y no es difícil imaginar sus efectos sobre la subjetividad de los niños, niñas y adolescentes. Tampoco es difícil pensar que las distintas formas más o menos violentas de los jóvenes hacia sí mismos se inscriben en la violencia que nos envuelve, en la fragilidad del lazo social, en la precariedad de ese sostén imprescindible que los deja desamparados y arrojados a la intemperie.

Estas consideraciones apuntan a subrayar que el modo en el que se recibe la situación problemática. En el marco de las indicaciones legales si fuera el caso, da inicio a la intervención e insistimos en que la elaboración de lo acontecido está siempre bajo la influencia de los diferentes discursos sociales y acciones que logran detener los factores de revictimización. El eco, las resonancias en los actores institucionales y las acciones específicas que devienen es una condición protectora frente al efecto de la situación disruptiva vivida por un sujeto o un grupo. La diferenciación entre sufrimiento y traumatización que propusimos es de gran importancia por sus implicancias subjetivas. Diferenciar sufrimientos de procesos patológicos cambia la idea de trauma y traumatización como resultado del pasaje por experiencias críticas; desde esta perspectiva, la patología es una forma cristalizada del sufrimiento psíquico.

Conocer estas discusiones del campo de la salud mental, tomar posición sobre las mismas permite orientarse y orientar en los tiempos actuales y por venir respecto de las

marcas y huellas que habrá de dejar la situación de pandemia y, al mismo tiempo, comprender mejor lo que está en juego cuando abordamos cualquier situación compleja en una institución educativa.

Acompañar al otro en su desamparo

En el terreno de las intervenciones en situaciones de emergencia, la primera ayuda psicológica (PAP) se refiere a la respuesta de apoyo a otro ser humano que está sufriendo y que puede necesitar ayuda. Son acciones de contención y escucha responsable que realizan quienes entran en contacto con personas que han sufrido o están atravesando una situación disruptiva, se trata de un acompañamiento no especializado en problemáticas de salud mental.

Son orientaciones generales, recomendaciones y criterios para esa tarea a partir de la experiencia acumulada que indica un período de tiempo en el que se observan reacciones psicológicas, expresiones emocionales vinculadas con el impacto de un evento (accidente, terremoto, inundación, situación de violencia...) en el corto y mediano plazo.

Fundamentamos el hecho de que las personas reaccionan de formas diferentes ante una crisis. Pueden estar levemente angustiadas o no sentirse angustiadas en absoluto. En general, dependiendo de la singularidad de

cada uno/a combinada con la intensidad de la situación crítica, a medida que el tiempo transcurre, la mayoría de las personas se recuperan del impacto de lo vivido. Sin dudas, las situaciones de mayor gravedad requieren de más tiempo y de una ayuda especializada con posterioridad al incidente crítico.

De algún modo, trabajar la noción de ayuda psicológica es una de las entradas posibles para potenciar nuestra capacidad de escucha, disponibilidad y conexión con el otro y sus problemáticas y sufrimientos que seguramente todo educador ha experimentado al menos en alguna oportunidad.

En situaciones de catástrofe para orientar los primeros auxilios psicológicos, como también se los denomina, se describen esquemáticamente cuatro tipos de reacciones. Las “normales” o de adaptación, es decir, esperables como respuesta subjetiva transitoria al impacto de lo vivido. Reacciones paralizantes en las que se observa un “congelamiento”, inmovilidad y pérdida transitoria de la orientación; las personas son incapaces de ayudarse. Respuestas hiperactivas, en las que hay profusión de

movimientos y palabras, la desorientación se expresa como un exceso de acciones que se caracterizan por su inadecuación a las necesidades y posibilidades del contexto y cierta intolerancia a toda tarea compartida. Por último, reacciones corporales, síntomas físicos que siendo esperables en un primer momento (debilidad, sudoración profusa, temblores, estados nauseoso, temblor, llanto) persisten en el mediano plazo. Cualquiera de estos “tipos” de reacción seguramente nos evoque, al menos de manera parcial, modos de responder de niños, adolescentes o adultos frente a alguna situación crítica dentro o fuera del ámbito institucional.

67

Las recomendaciones que proponen insisten en poder aceptar los diferentes modos de reaccionar y sentir, los tiempos y formas de procesar las situaciones problemáticas o existenciales. Se trata de estar dispuestos a entender cómo se siente la persona a quien nos dirigimos y ese primer movimiento es en sí mismo una primera ayuda psicológica. Y esto no requiere de grandes formulaciones, más bien de unas pocas palabras, un simple pero potente gesto de disponibi-

lidad hacia el otro. Ni lástima, ni juicio, ni compasión. Ni identificación plena con lo que está atravesando el otro. Una presencia cálida y dispuesta a acompañar y colaborar para un reposicionamiento del sujeto en esa situación específica. La multiplicidad de situaciones, condiciones y relaciones entre el afectado y el que está en disposición de ayudar no borra el valor de estos criterios.

Se trata, como diría el legendario Donald Winnicott, con aquella frase clara y contundente de saber acompañar a un ser en su desamparo. Alojar el sufrimiento del otro, encontrar ese espacio, construirlo entre varios. Y agreguemos algo fundamental como es generar dispositivos en las instituciones capaces de dar cauce, acompañamiento y cuidado a los que acompañan y cuidan.

No podemos entrar los dos
en los zapatos de uno

Solemos usar la palabra empatía para dar cuenta de la necesidad de ponernos en el lugar del otro, sin embargo, esa palabra, el uso que de ella se hace merece algunas consideraciones, algo incómodas tal vez, ya que la empatía parece haberse constituido en un nuevo rasgo de “humanidad”. Escribe Alexandra Kohan (2019) que ponerse en el lugar del otro no solo es imposible sino que, si fuera posible, sería a condición de sacar al otro de ahí. Porque no hay dos lugares sino uno solo. No podemos entrar los dos en los zapatos de uno. En nombre de ser comprensivos –como verán discute la posibilidad de la comprensión plena del otro y la encerrona en la que nos ubica– no dejamos de arrasar con el otro poniéndole nuestras suposiciones, nuestras atribuciones, nuestras fantasías. Y avanza un paso más sobre un aspecto que bien puede pensarse en relación con el lazo pedagógico en ciertas circunstancias, cuando afirma que creemos que el otro necesita lo que nosotros creemos que necesita, lo que nosotros necesitaríamos

en su lugar. Se pregunta: ¿Por qué hay que pasar por uno para entender al otro? Aludiendo a la frecuente frase: “te entiendo, a mí me pasa lo mismo” y al hecho de que acto seguido la conversación se desplaza hacia “lo que me pasa a mí”. El punto nodal es si podemos soportar acompañar a otro resistiéndonos a entenderlo, acompañarlo aún en su incomprensibilidad, en su ilegibilidad. Es decir, aceptando las diferencias. Este enfoque subraya la no transparencia de cada sujeto sobre sí mismo y de alguna manera la necesidad de soportar la no transparencia del otro. El ideal de transparencia y maleabilidad del otro forman parte del discurso pedagógico tradicional, aquel que como con premisas y supuestos fundantes preña en instituciones y prácticas, hacerle lugar a estas miradas forma parte de nuestros mayores desafíos.

Cada vez que nos disponemos a acompañar, a ayudar, a asistir, a educar transitamos un sendero en el que el riesgo inherente a esas acciones es el moldeamiento del otro a imagen y semejanza nuestra o de nuestros ideales y expectativas, estar advertidos de

esos riesgos incluso en situaciones extraordinarias incrementa la responsabilidad y ponen en juego nuestra ética.

Pero este aparente desvío por la noción de empatía nos reubicó en nuestra ruta, ya que un principio fundamental de toda primera ayuda psicológica apunta aceptar las limitaciones del otro en su forma de reaccionar ante una situación disruptiva, del mismo modo que es necesario conocer y aceptar las propias limitaciones al ayudar a otras personas. En ocasiones, ante situaciones críticas, puede que alguien tenga dificultades para expresar lo que se vivió y lo que siente, hacer una exposición de lo que puede haberle sucedido basado en un conocimiento general sobre lo ocurrido puede facilitar que él o ella pueda comenzar a hablar. Podríamos decir de esos encuentros que se componen de un conjunto de micro intervenciones.

Un banco de madera

Cuando Dixon Chibanda comprobó que eran dos los psiquiatras para los más de doce millones de habitantes de Zimbabue, que ambos se encontraban en Harare, la ciudad capital, y que el traslado de las personas que necesitaban consulta y atención era muy dificultoso comenzó a imaginar un modo de atención primaria de la salud mental acorde a las necesidades, condiciones y posibilidades de la región. Chibanda mantuvo conversaciones con curanderos tradicionales y trabajadores de salud locales y finalmente conformó un grupo de “abuelas comunitarias”, algunas de las cuales ya formaban parte de los equipos de agentes comunitarios. Por una cuestión sanitaria decidieron que los encuentros se realizarían en los alrededores de los edificios de la clínica. Chibanda y las abuelas decidieron que un banco de madera colocado bajo la sombra de un árbol sería un buen lugar para ofrecer esa escucha. En un principio, Chibanda lo llamó el Banco de Salud Mental. Para las abuelas ese nombre

sonaba muy médico y pensaron que las personas que podrían necesitar ese espacio lo rechazarían. Cuando lo comprobaron, y luego de largas conversaciones, las abuelas y Chibanda arribaron a otro nombre: “Chigaro Chekupanamazano” o “el Banco de la Amistad”. Los resultados de la experiencia parecen haber sido muy positivos para una gran cantidad de personas tomadas por sufrimientos vinculados con padecimientos de distinto orden en un territorio marcado por la violencia social y por violencias intrafamiliares. Sentarse en el banco junto a alguna de las “abuelas comunitarias”, muy respetadas en la comunidad, comenzó a mejorar la vida cotidiana de muchas personas, al tiempo que se iba construyendo una red de contención más amplia.

La experiencia del Banco de la Amistad que se replicó en diferentes regiones del mundo desde que surgió la idea en la década de 2000, se extendió a su vez a espacios institucionales, en particular a escuelas para el acompañamiento a los estudiantes: situaciones de soledad, aislamiento o acoso entre pares, entre otras. A cargo de otros niños o ado-

lescentes y/o con la participación de adultos, las experiencias se resignifican y en cada institución pareciera que han sido reinventadas.

Aunque, sin dudas, conocer más la experiencia original –que por otra parte es entre adultos– para considerar sus avatares, concepciones, obstáculos y críticas, requeriría un desarrollo más extenso y un análisis más profundo, compartir la experiencia de Dixon Chibanda en Zimbabue pretende subrayar una vez más la idea del potencial que tiene toda comunidad cuando organiza sus recursos para abordar algunas situaciones brindando apoyo psicosocial o ayuda psicológica, tal como se suele nombrar ese modo de escucha activa en momentos de sufrimiento y desamparo de algunos de sus integrantes. Y al mismo tiempo, es preciso insistir en que las experiencias y dispositivos originales pueden y deben ser resignificados y reinventados según las condiciones, características, necesidades y estilos de cada lugar e institución.

“Es por su bien” / “Es por tu bien”

Los llamados oficios del lazo (Frigerio, 2017), educar, cuidar, curar tienen claramente sus especificidades pero sin dudas algunos núcleos en común. Son oficios que se desenvuelven en tramas tan complejas como son las relaciones intersubjetivas. Y, en estos oficios, cuestiones tales como dependencia, autonomía y acceso a la palabra son centrales. Cuidadores y quienes son cuidados construyen sus acciones en un proceso conflictivo. Sabemos que en nombre del bien del otro, y mucho más cuando se trata de niños y adolescentes, se han argumentado no pocas inhumanidades. Tomamos a la tarea educativa formando parte de la transmisión y de los cuidados que una generación dispone a la que le sigue. Proponemos la necesidad de ampliar las disposiciones al cuidado de las instituciones que son inherentes a la práctica educativa, con sus diferencias según los grados de autonomía relativa que las edades de los niños, niñas y adolescentes plantean, advertidos de que siempre es una tarea que

también tiene sus riesgos, es decir, sus paradojas, sus tensiones y desvíos.

Claro está que la noción de cuidar no es unívoca, ni atemporal, sino más bien polisémica e histórica contextual. Por tanto, está abierta a sentidos diversos y divergentes que se construyen social e institucionalmente. Que la disposición al cuidado no es el resultado de una afectividad espontánea ni individual, sí es singular y tiene la marca, la tonalidad y el estilo de cada sujeto –pero está entramado en una red o en todo caso es ahí donde mejor se sostiene. Y no es sin esa red que se puede cuidar mejor. El cuidado, tal como lo estamos planteando, está implícito en ciertas tareas que, como antes señalamos, implican sencillamente interacción entre personas.

Orientado en el espíritu de la Convención de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes, Philippe Meirieu (2002) cuestiona el modelo de hegemonía del adulto tradicional y retoma las ideas de pedagogos y otros pensadores, critica la visión de la infancia y de la adolescencia que a diferencia de los mayores, los considera seres inaca-

bados, seres que no han desarrollado aún el proceso de despliegue de lo humano. En contraposición a ese modelo sostiene que el niño –como el adulto– es un ser inacabado, pero ya es un ser humano completo. Este señalamiento restituye una condición del tiempo presente, para lo que retoma la expresión de Montaigne “hombre completo” en tanto “poseen completa la humana condición”. Es fundamental, entonces, la concepción de infancia, de adolescencia y juventud desde la que se parte, la representación que tengamos del otro, de sus necesidades, motivaciones e intereses, la legitimidad de sus palabras a la hora de interpretar sus acciones.

Judicialización.
Espectacularización.
Viralización

En algunas ocasiones un conflicto que atañe a un estudiante es capaz de poner en marcha de una manera arrolladora una serie de instancias y mecanismos institucionales. Una serie de actos encadenados, una serie encadenada de decisiones tomadas por los adultos, en ocasiones con la participación de diferentes instancias de más de una institución en las que nada ni nadie logran interrumpir ese movimiento automático y reactivo.

Dos tendencias, entre otros aspectos que pueden pensarse allí, participan y empujan esa inercia, agitan esas corrientes, neutralizan sensibilidades. Por una parte, la judicialización de los conflictos escolares, por la otra, los riesgos con los que amenaza la espectacularización mediática y la difusión en las llamadas redes sociales.

Ya es evidente la tendencia global a la judicialización de todos los conflictos y situaciones en la vida social. Seguramente es el resultado del desgaste de la institucionalidad pública acicateado por la exacerbación de un individualismo extremo. Promovido

en el campo social por políticas cuyos intereses requieren subjetividades aisladas que se imaginan siempre artífices de su propio destino sin mediaciones de alteridad ni institución pública alguna. Es alarmante y decepcionante a su vez el modo querellante de relación de algunos adultos y de algunas familias con las escuelas. Esta creciente judicialización de las situaciones y los conflictos (conflictos sociales, en general) sugiere el modo en que el derecho penal avanza sobre la Constitución degradando otras formas de resolución entre los sujetos en las instituciones, un debilitamiento de la confianza en la palabra y el diálogo como vía privilegiada para tratar los problemas.

La judicialización inmediata de los conflictos en las escuelas conlleva una nula anticipación de sus efectos y consecuencias para los sujetos implicados en la situación sobre todo cuando se trata de niños, niñas o adolescentes, y en ese mismo acto desencadena y potencia la tendencia a las respuestas de defensa corporativa de los educadores. Se responde “de oficio”, anulando, suspendiendo transitoriamente los

modos de hacer más sensibles los oficios, generando un repliegue defensivo que distorsiona el sentido de las prácticas.

Otra tendencia bien conocida, relacionada en algunos aspectos con la judicialización, es la espectacularización de los conflictos. Desata un temor que circula por las instituciones que tiene que ver con el lugar que ocupan los medios y tecnologías de la información y comunicación en nuestras sociedades cuya omnipresencia los convierte en actores significativos. No son pocas las veces en que ciertos medios de comunicación difunden una información, la distorsionan, estableciendo su propio caso con características de escándalo, configurando opinión pública a partir del entramado de intereses de cada situación, con su potencial de multiplicación, diversificación de los lugares de producción de información y concentración de agencias mediáticas que generan escenarios de gran complejidad.

El temor a la apelación y a la denuncia en los medios de comunicación se basa en la potencialidad identificatoria que generan y en su creciente poder para configurar

“realidad” terciando sin derecho a réplica sobre lo acontecido. Del mismo modo, atemoriza la difusión-viralización a través de las redes sociales. No pocas veces algunos medios de comunicación fueron capaces de denunciar con tono crítico cierto funcionamiento social e impulsaron una salida virtuosa para conflictos que se intentaban ocultar. Sin embargo, en demasiadas ocasiones, el abordaje del problema se torna conservador, se enuncian lugares comunes, se refuerzan prejuicios. No es infrecuente que los medios de comunicación no respeten el cuidado de las personas involucradas. Sobre todo cuando se trata de niños, niñas y adolescentes, la sobreexposición es moneda corriente, se falta a toda ética y se violan las normas de protección de derechos. “Expresmen” la noticia, y producto de la inercia de su funcionamiento, la deforman. Impera un tratamiento acelerado y mercantil que busca espectacularidad antes que información, análisis o reflexión sobre lo acontecido. Suelen ser limitadas las posibilidades de representación del grado de complejidad que tienen las situaciones de la vida social

por las demandas del mercado de informaciones tal como está planteado ese campo en la actualidad. El espacio de las redes sociales tiene las virtudes y las desventajas de un espacio todavía altamente desregulado. Quienes transitan las escuelas lo saben bien, las redes sociales son un factor que interviene por su sola existencia, es así que no puede descontarse de ninguna situación problema que debemos abordar sumándole otra capa a su complejidad.

Estos dos fantasmas, la judicialización de los conflictos de la escuela, así como la espectacularización-viralización de informaciones y situaciones, con sus consecuencias subjetivas, profesionales, laborales y económicas sobre los agentes y sobre la imagen-prestigio de la institución, se articulan muy bien con una perspectiva punitiva en relación con la infancia y la adolescencia: los estudiantes objeto de obediencia y de sanciones. La amenaza externa que opera de modo permanente puede funcionar a su vez para sostener, justificar cierto tipo de intervenciones, que no son acciones que se piensan y se realizan sino más bien

un conjunto de reacciones. Una suerte de principio que bien se puede denominar de “acción-reacción” instalado como sentido común. En ambos casos no es un aspecto menor la reflexión sobre unas normativas, pero sobre todo un trabajo en equipo en el interior de las escuelas y desde el sistema que contenga y proteja lo que requiere ser resguardado para no neutralizar, desactivar la tarea de los educadores.

Es importante instalar el debate sobre estas prácticas que se convierten en fantasmas institucionales, de cómo enfrentar las diferencias, resolver los conflictos, vincularse con las instituciones, cómo utilizar y relacionarse a través de las redes sociales. Dar el debate al interior de las escuelas una y otra vez, entre los educadores, con los estudiantes y con las familias. Explicitar la lógica de la sospecha, de desconfianza o de sobreexigencia que guía las acciones que se vehiculizan por fuera de la escuela. Lógicas de clientes, a veces lógica de los humillados que, sin consideraciones ni anticipaciones, se muestran carentes de toda idea de cuidados. Actitudes que por sobre

todo desvalorizan a la escuela como primer espacio para tratar los conflictos que transcurren allí y devalúan la vía que ella enseña para tratarlos: la vía privilegiada del encuentro y de la palabra.

¿Necesitamos héroes y heroínas?

En términos médicos, urgencias o emergencias son aquellas situaciones en las que se precisa una atención inmediata de la misma, la distinción es que en las situaciones de emergencia se trata de situaciones críticas de peligro evidente para la vida del paciente. Si llevamos estas nociones provisoriamente a nuestro campo para pensar nuestras prácticas es porque en la actualidad nos encontramos atravesando una situación de emergencia global, cierto que también en ocasiones se dan situaciones críticas con distintos grados de intensidad y de riesgo en las instituciones, pero sobre todo, si tenemos presente sus diferencias significativas, constituyen una vía para reflexionar sobre la dinámica que generan y que frecuentemente configuran un estilo de abordaje de los problemas complejos.

En general, la situación de emergencia en tanto situación disruptiva solicita un hacer, un hacer inmediato; su complejidad radica, como anteriormente planteamos, en la desestructuración de la regularidad establecida en tiempo y espacio, la conflictividad, el

sufrimiento, los riesgos de la situación nos apremian y exigen su abordaje sin demora. Precisamente en esa suerte de automatismo, en el que “no hay tiempo para pensar” se impone la idea de que se necesita un héroe, una heroína. Elena de la Aldea (2019) –en un texto cuyo borrador inicial fue escrito junto al historiador Ignacio Lewcowicz–, trabajando en relación al campo de las instituciones educativas y del campo de la salud, ubicaron una posición, un modo de pararse frente a un problema que denominaron “subjetividad heroica”, lo nombraron también “el salvador ante la catástrofe”. Un modo de hacer que cree saber de antemano y con certeza lo que hay que hacer ante toda situación desplegando una acción siempre individual, desactivando la potencia de hacer de los demás integrantes del colectivo.

Esa actitud sacrificial por el bien de la comunidad, en vez de dar tiempo a la dificultad para pensar que los efectos de la situación crítica de por sí propician, actúa dándole un lugar de valor de superioridad al héroe. El mandato de resolución, la idea de eliminar el problema, de solucionarlo de una vez no sue-

le ser un buen criterio para afrontar una situación compleja. A contramano de lo que se nos impone es necesario abrir un pliegue en ese tiempo que nos permita pensar. Y pensar es pensar junto a otros en torno a problemas comunes, pensar junto a quienes traen, forman parte o participan de una otra manera de la situación problema, es un enfoque que los autores subrayan. Pensamiento en común que tendrá sus consecuencias prácticas específicas en el proceso y en las subjetividades de quienes están allí involucrados.

Justificado en un tiempo que apremia se arma la excusa perfecta para no pensar, ni dejar pensar a otros, consolidando un estilo de funcionamiento y de relación con los conflictos y las urgencias. No hay tiempo que perder, “es para ya”, “es para antes de ayer” expresiones más o menos irónicas que circulan por las escuelas plantean unos modos de hacer las tareas y los conflictos que surgen al calor de las mismas. Producto de matrices preexistentes, instituidos, modalidades consolidadas que hacen que resulte difícil pensar otras posiciones y perspectivas en el manejo del tiempo.

En cierta medida el héroe individual es la contracara de la autopercepción que se expresa en la frase que más arriba mencionamos: “no estamos preparados para esto”. Ese grupo de palabras combinadas y conectadas entre sí, que sugieren la falta de experiencia, de repertorios de acción, modo de pensar, de conceptos y palabras para nombrar, herramientas para intervenir ante una determinada situación que nos sorprende, paraliza, nos deja inermes, indefensos.

Estas ideas en absoluto niegan las diferencias individuales en cuanto a la implicación, el nivel de actividad e involucramiento en la vida institucional. Los liderazgos a la hora de encarar ciertas situaciones, los estilos personales, todo lo que hace que cada institución sea única en la medida en que esa cartografía de lazos está encarnada en sujetos impares, con sus nombres y apellidos y con sus historias singulares. Lo que enfatizamos en estas consideraciones son modalidades y tendencias que operan incluso más allá de las personas, estilos de intervención o posiciones bajo ciertas circunstancias de las que nadie está exento.

Interrogantes que quedan abiertos y no conviene clausurar

La subjetividad heroica es un modo particular de sobreexposición en una tarea que las condiciones de época probablemente han agudizado. Anny Cordié (1988) hace tiempo trabajó en torno a la exposición y sobreexposición del docente, al señalar cómo la función educadora puede dejar al descubierto una vulnerabilidad subyacente que pone al sujeto a descubrirse sin saberlo, a revelar algo de su subjetividad para sí en las escenas a las que se ve confrontado. Desde el enfoque del psicoanálisis sugiere que, dadas ciertas condiciones, la práctica docente, por sus propias características, es capaz de desequilibrar a un sujeto. Y ante esos avatares que su oficio le presenta no cuenta con algún dispositivo específico institucional establecido y sistemático de reflexión sobre su tarea que le permita realizar el ejercicio de trabajar en términos críticos su sobreexposición permanente.

Cordié toma los tres imposibles freudianos: gobernar, curar, educar, para referir a los modos de la exposición del político, del médico y del docente. Señala

la cómo el político, tomado allí en tanto una figura en descrédito, un tipo de político tradicional que degrada el valor de la política como acción transformadora de lo común –aclaramos nosotros– afronta la sobreexposición en la que se encuentra permanentemente reaccionando con ciertas defensas paranoides, es decir, poniendo la culpa en el otro, en otro lado, fuera de sí, o respondiendo mediante defensas perversas, es decir, manipulando la información o la situación que le es desfavorable o distorsionando el relato de la historia a su manera. En el caso del médico, esquematiza Cordié con el fin de situar su perspectiva, encuentra que su estrategia es básicamente la de defensa corporativa fuerte ante la sobreexposición inherente a su oficio, o bien se sirve de la opacidad de la jerga de su profesión –lenguaje médico-científico– que ordena la escena reinstalando la jerarquía al requerir del paciente una traducción de lo dicho.

¿Y en el caso del docente? ¿Qué defensas le son habituales? ¿Qué recursos? ¿Cómo da cuenta de esa sobreexposición? Podríamos

pensar en la queja, en las diferentes formas del malestar. ¿Responde con los padecimientos de su cuerpo? Todos conocemos las diversas problemáticas de salud y de salud mental relacionadas con el ejercicio de la profesión docente. Son interrogantes que quedan abiertos y no conviene clausurar.

Es evidente que las defensas ante la sobreexposición anteriormente mencionadas esquemáticamente: culpabilizar, manipular, utilizar la jerga profesional o responder corporativamente no son monopolio de un oficio o una profesión. Es el camino que encontramos para subrayar una dimensión de la práctica docente de gran complejidad, la dificultad de incorporar dispositivos de palabra e interlocución de modo sistemático que colaboren en la tramitación subjetiva de esa sobreexposición que supone las contingencias del encuentro educativo, que son encuentros y desencuentros de mutua afectación. Pero hay algo más y es que tanto la subjetividad heroica como figura posible, como la queja, las formas del malestar docente y sus padecimientos físicos y psíquicos se ven intensificados

por la fuerte impronta que el oficio trae desde lejos en el tiempo, y es que enseñar y aprender son acciones exclusivamente individuales, otro asunto que sigue resultando difícil de despejar.

Reconfigurar el problema

Es un desafío pensar que los problemas, más o menos urgentes, no puedan explicarse necesariamente en términos de falta, de falla, de carencia o de limitación, y que tengan siempre algo difícil e incluso imposible de aprehender. Una parte de ese enigma se podrá disipar cada vez, probablemente solo una parte. Abrir ese nuevo interrogante nos dispone a no precipitarnos a las respuestas que cierran y encierran, y entonces sostener las preguntas que cada situación nos plantea. Y eso no es contradictorio con tomar decisiones en ese proceso de acompañamiento del problema que allí comienza, no es contradictorio aunque nos plantee una tensión que habrá que sostener, a eso llamamos sostener el problema.

No se trata de buena voluntad y esfuerzo individual sino de involucramiento y construcción de espacios y dinámicas de trabajo en reciprocidad y corresponsabilidad. Sostener el espacio de problematización supone resistir el impulso a expulsar automáticamente lo complejo de la situación específica. Si se nos presenta como inédito aquello que

no sabemos, no conocemos, no comprendemos; son elementos de la situación, no son fallas de quienes lo reciben.

Ese no saber al que aludimos incita a una búsqueda compartida para acompañar y transformar lo dado. Si ya hemos intervenido en situaciones similares la tarea será reconocer que cada problema es único y de alguna manera interrumpir la inercia de la repetición, sabemos que esas diferencias hacen que una intervención sea situada y capaz de reconocer lo singular.

112

Decíamos que toda práctica supone el ejercicio de un poder, por tanto, cada intervención por mínima que sea, y nuestras prácticas son precisamente un conjunto de gestos mínimos, requiere que estemos advertidos del sentido, de la modalidad, del contexto y del límite de la misma. Se trata de estar atentos a los riesgos inherentes al ejercicio de ese poder.

Intervenir supone que la situación problema en cuestión nunca puede definirse ni puede reducirse ni agotarse en el nivel de lo individual. Eso requiere analizar la dimensión de la trama institucional en la que esa situación se ha generado; al menos es seguro que es en

esa trama que la misma se nos presenta. Un modo de formularlo podría ser así: ¿qué podríamos tener que ver nosotros como institución, como escuela en este conflicto? Al incluir a la escuela, lo institucional como dimensión invisibilizada, ampliamos la mirada. Las respuestas parciales que vamos encontrando nos orientan para trabajar la situación.

La crítica al enfoque individual, el descentramiento del individuo como foco de las problemáticas, no niega ni la existencia de dificultades específicas relacionadas con el aprendizaje, ni patologías individuales, menos aún la posibilidad y necesidad de trabajar caso por caso cuando eso es posible. La crítica al enfoque centrado en lo individual se fundamenta en una concepción que busca analizar e intervenir en las configuraciones colectivas, el grupo, la institución en tanto son escenarios centrales de y para la práctica educativa.

Intervenir en una situación compleja desde una perspectiva integral busca potenciar la capacidad instituyente de aquellos que están involucrados en la situación, niños, adolescentes, jóvenes y adultos cada quien desde su lugar respecto del problema y su función en

la escuela. Intervenir no es resolver, decíamos, es analizar, es propiciar, facilitar. Colaborar, acompañar, algunas veces es decidir no intervenir. Intervenir muchas veces supone que no vamos a conocer el modo en el que va a proseguir la situación que hemos acompañado por distintos avatares y contingencias.

Intervenir es construir permanentemente redes de seguridad, de contención y de cuidado: el intercambio con otros en espacios de palabra, de reflexión, para contrastar, escuchar, intercambiar sobre los problemas que insisten y nos interrogan, las problemáticas que emergen y nos interpelan, las búsquedas de cada quien, las preguntas más trilladas y las menos pensadas, donde siempre es preciso conocer, registrar los propios límites, los límites personales, los límites de un equipo, de una escuela. La formación, la lectura, la escritura sobre las prácticas forman parte de esas redes de seguridad, de contención y de cuidado que venimos mencionando y que son imprescindibles.

Sin dudas que intervenir siempre implica un permanente desafío a nuestra creatividad e innovación. En algunas ocasiones

surge una idea que aún no habíamos pensado ni imaginado con la potencia creativa de un gran invento, pero las más de las veces se trata de variaciones producto del trabajo en equipo y el hacer con otros que va reorganizando de un cierto modo la situación, una variación que hemos de poner a prueba. Sabiendo que no hay un solo itinerario posible ante una crisis.

Una situación compleja tiene algo de extraordinario, por tanto algo de extraño, aunque no sea totalmente novedoso el conflicto que plantea trae elementos fuera de lo corriente para la vida cotidiana escolar. De alguna manera trastoca el tiempo, pone en foco una urgencia. Suele implicar riesgos de distinto tipo, en las situaciones más graves involucran a algunos sujetos en tanto riesgos para sí mismos, como para terceros o para la institución o comunidad. Requiere disponer de unos cuidados para que se reciba el problema y no se actúe “la puerta giratoria”, un simulacro de recepción y alojamiento que de distintas maneras no intencionales termina expulsándolo. La capacidad de recibir tendrá que ver con sus características y parti-

cularidades, con el nivel de su complejidad tanto por sus riesgos, así como por el lugar y las posibilidades que la escuela tenga para acompañar hacia una salida que mejore y transforme la situación problemática.

Una situación compleja impacta en las subjetividades siempre de un modo singular. El impacto de lo sorpresivo o amenazante, las sensaciones y sentimientos de miedo, de tristeza, de impotencia sobre todo, la desorientación y perplejidad puede devenir en el desdibujamiento de lugares, posiciones y funciones. Permanece como marca en esa corriente invisible que denominamos lo institucional. La negación del conflicto, la renuncia a ocupar un lugar en la escena institucional, el desistimiento de la posición de educador muestra las dificultades para asumir la corresponsabilidad, su consecuencia directa es el depósito del problema en terceros dejando al niño, niña o adolescente a la deriva. Algo que se relaciona con lo que escuchamos con claridad en algunas situaciones cuando padres, madres y familiares hablan en la escuela de los estudiantes, cuando dicen haberlo hecho todo, no saber qué más hacer y pare-

cen querer en ese acto, declarando su impotencia y su decepción, depositar en la escuela y en los educadores toda la responsabilidad.

Recordemos que lo opuesto a la impotencia no es la omnipotencia, ambas posiciones sucumben ante la complejidad, lo opuesto a la impotencia en todo caso es la potencia, el conjunto abierto de alternativas posibles ante cada situación (De la Aldea, 2019).

Una situación compleja supone la interacción, la confluencia de un conjunto de dimensiones que hace necesario su elucidación, una elucidación crítica en el sentido de Castoriadis (1983) el trabajo para pensar lo que se hace y saber lo que se piensa. Pensar al mismo tiempo desde distintos planos, distintos registros y niveles sin que sean necesariamente excluyentes ni exclusivos. Dimensiones de y en la construcción del problema que involucra a un sujeto, de un grupo o de una comunidad. Es una condición para evitar la tendencia a determinar anticipadamente razones, causas y responsabilidades.

Una situación compleja requiere pensar qué condiciones podemos construir para poder alojarla, darle un lugar allí donde emerge

y se expresa en cada institución y desde quienes allí están involucrados, aunque requiere inevitablemente de un conjunto de actores para mejor abordarla. Cada quien contribuye con su mirada, con su saber parcial. La co-construcción, ese proceso, ese movimiento despliega y propone por añadidura alternativas de acción. La complejidad solicita la búsqueda de respuestas parciales y provisionales que encaucen la situación no para “hacer tiempo” sino para producirlo, para dar el tiempo donde siempre está en falta. Necesitamos tiempo, eso que parece que nunca sobra, que siempre falta, y que sin embargo es un aspecto esencial para el trabajo con otros, sobre todo en las situaciones complejas. Ese tiempo que “ganamos” en la acción directa e inmediata demandada, exigida va en detrimento de los tiempos que aún en las urgencias es importante otorgarse y otorgar a los demás, un tiempo en el que sea posible pensar, un tiempo que es y no es cronológico, cuando logramos desmarcarnos de su tiranía encontramos pliegues y modos de dar lugar a los tiempos y procesos subjetivos y colectivos, a los tiempos y procesos que requieren las intervenciones.

Tiempos por venir:
Recibir lo que no se espera

No desconocemos las marcas y los efectos subjetivos –algunos psicopatológicos– que tendrá en la población lo acontecido y las transformaciones en curso y todavía por venir. En este texto intentamos brindar referencias y herramientas para un tipo de problemáticas subjetivas que son una parte de los problemas complejos que emergen en las escuelas. Referencias y herramientas que resignificadas en cada institución podrán colaborar en el tiempo por venir. Es importante atender la multiplicidad y riqueza de las situaciones del presente, recuperando lo que ya se viene haciendo para sostener los cuidados y revalorizar las propuestas y prácticas que emergen.

121

Así como se apuesta a esa creatividad escondida en las prácticas cotidianas al servicio de un arte de hacer silencioso y flexible (De Certeau, 1999), capaz de adaptarse a las circunstancias y a las ocasiones, hay un desafío y una apuesta para activar los factores protectores de la comunidad.

Sabemos que el fortalecimiento de la convivencia entre los estudiantes, de los es-

tudiantes con los adultos y entre los mismos adultos es un pilar de una institución democrática, hospitalaria y cuidadosa de sus integrantes y de por sí una disposición promotora de salud.

Philippe Meirieu insiste en el reconocimiento de un no-poder radical sobre el sujeto en su acto de conocer. En que la opacidad de la consciencia y la imprevisibilidad del deseo vuelven imposible toda tentativa de dirigir el acto de aprender. En la misma línea de ese duelo por el ideal de una metodología certera y todopoderosa inscribimos nuestras consideraciones sobre el abordaje de las situaciones complejas como un conjunto de tentativas que se orientan para poder atravesar esas situaciones en las mejores condiciones. Dice Meirieu (2002) también que el educador abre posibilidades y propicia alianzas. Repone la palabra ahí donde se desvanece. Da tiempo y permite el aplazamiento. Dice también que media en el cuerpo a cuerpo proponiendo actividades que orientan las pasiones. Provee ocasiones para metabolizar su propia violencia. Reparte una cultura que, modestamente, liga

lo más íntimo con lo más universal sin brutalizar o manipular al otro. Y contrariamente a muchos otros que toman la educación como un laboratorio o una empresa, el docente no pretende hacer milagros.

Solo pretende, decimos, que la escuela sea un lugar en sentido pleno, un espacio en el que haya multiplicidad de ideas, conocimientos y saberes, de personas con distintos estilos con los que identificarse, un lugar, incluso virtual, si la época lo requiere, para establecer relaciones y lazos que constituyan una historia común propicia para una diversidad de itinerarios subjetivos.

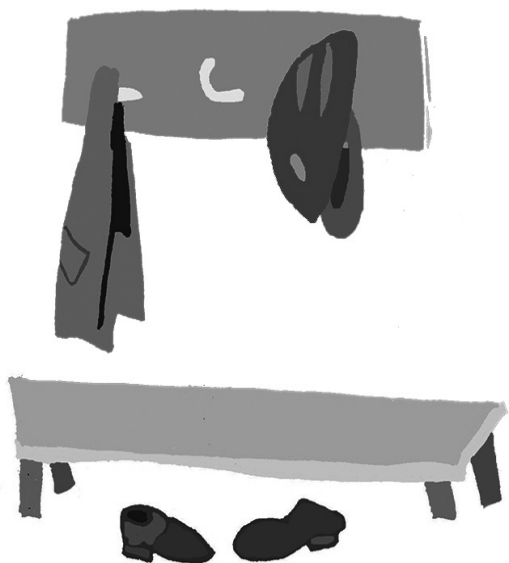
Referencias

- Benyakar, Moty (2003). *Lo disruptivo. Amenazas individuales y colectivas: el psiquismo ante guerras, terrorismos y catástrofes sociales*. Buenos Aires: Biblos.
- Benyacar, Moty y Álvaro Lezica (2005). *Lo traumático. Clínica y paradoja*. Tomo I. El proceso traumático. Buenos Aires: Biblos.
- Bleichmar, Silvia (2010). *Psicoanálisis Extramuros. Puesta a prueba frente a lo traumático*. Buenos Aires: Entreideas.
- Castoriadis, Cornelius (1983). *La institución imaginaria de la sociedad*. Barcelona: Tusquets.
- Cordié, Anny (1998). *Malestar en el docente*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- De Certeau, Michel (1999). *La invención de lo cotidiano*. México: Universidad Iberoamericana.
- De la Aldea, Elena (2019). *Los cuidados en tiempos de descuido*. Santiago de Chile: Lom.
- Chibanda, Dixon, Helen Weiss, Ruth Verhey, et. al. (2016). Efecto de una intervención psicológica basada en la atención primaria sobre los síntomas de los trastornos mentales comunes en Zimbabue: un ensayo clínico aleatorizado. *JAMA*, 316(24), 2618-2626.

- Chibanda, Dixon (2018). Las abuelas ayudan a ampliar la atención de la salud mental. *Boletín de la Organización Mundial de la Salud*, 96, 376-377.
- Freud, Sigmund (1973 [1917]). Conferencia XVIII. *Obras Completas*. Tomo II. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Frigerio, Graciela (2017). De lo que quizás sea cuestión en nuestros oficios: mapas de asociaciones e ideas sueltas. En Frigerio, Graciela; Daniel Korinfeld y Carmen Rodríguez (Coords.), *Trabajar en instituciones: los oficios del lazo*. Buenos Aires: Noveduc.
- Grinberg, León y Rebeca Grinberg (1996). *Psicoanálisis de la emigración y del exilio*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Kohan, Alexandra (2019). A mí [no]me pasa lo mismo que a usted. El doble filo de la empatía. *Invisibles*, (27), 7. <http://www.revistainvisibles.com/el-doble-filo-de-la-empatia.html>
- Kordon, Diana y Lucila Edelman (2015). Impacto psíquico y transmisión inter y transgeneracional en situaciones traumáticas de origen social. En Kordon, Diana, Lucila Edelman, Darío Lagos y Daniel Kersner,

Efectos psicológicos y psicosociales de la represión política y la impunidad. De la dictadura a la actualidad. Buenos Aires: Ediciones Madres de Plaza de Mayo.

- Mannoni, Maud (1998). *Lo que falta en la verdad para ser dicha.* Buenos Aires: Nueva Visión.
- Meirieu, Philippe (2002). *El pedagogo y los derechos del niño: ¿historia de un malentendido?* Ginebra: Editions du Tricorne y Association suisse des Amis du Dr. J. Korczak.
- Meirieu, Philippe. (2008) Entrevista realizada por Jacques-Alain Miller. Recuperado de https://elp.org.es/nos_amedrentados_delante_de_esos_jovenes/
- Ministerio de Educación de la Nación (2014). Guía Federal de Orientación para la Intervención Educativa en Situaciones Complejas Relacionadas con la Vida Escolar. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/guia_de_orientaciones_1.pdf 5
- Viñar, Marcelo (2008). Violencia política extrema y transmisión intergeneracional. En Glicer Fiorini, Leticia (Comp.), *Los laberintos de la violencia.* Buenos Aires: Lugar Editorial.



La novedad que trae el ensayo de Daniel Korinfeld pone de relieve un asunto que, en los últimos tiempos, ha cobrado una renovada importancia: pensar la escuela desde un enfoque comunitario, el cual “tiene como objetivo central activar el potencial de protección de cuidados de cada comunidad a través de las tramas y redes que ha podido y puede construir”. Dicho de otro modo: este enfoque apela a las capacidades que podemos desplegar como comunidad para hacer lugar a lo que de otro modo no tiene lugar; para construir alternativas frente a la intemperie y forjar un hacer en común ante lo que se nos presenta como lo ya establecido o lo inexorable.



OEA

Más derechos
para más gente



**Fondo de Cooperación
para el Desarrollo**



ISBN 978-950-00-1379-6